

修士学位論文

協同的な遊びを支える保育者の同僚性
—保育士へのインタビューを通じた実践的検討—

頁 1～41

指導教員 田中 浩司

平成 29 年 1 月 10 日提出

人文科学研究科 人間科学専攻 教育学教室

学修番号 15863101

氏名 そん 孫 じゅ よう 樹 陽

目次

序章

第1章	保育における協同的な遊び	3
第1節	保育・幼児教育における協同的な遊びの位置づけ	3
第2節	協同的な遊びにおける実践的な課題	6
	1、保育者中心主義の協同的な遊び	6
	2、対話的關係に基づいた協同的な遊び	7
第3節	従来の協同的な遊びにおける研究課題	9
第2章	保育・学校における同僚性	11
第1節	保育・学校現場の現状と同僚性への着目	11
第2節	同僚性の具体的様相を捉えた研究	12
第3節	本論における同僚性の定義	13
第4節	同僚性概念を協同的な遊びに適用することの意義	13
第3章	調査方法	15
第1節	調査対象園の特徴	15
第2節	調査方法	15
第3節	筆者とフィールドとの関わり	16
第4章	結果と考察	17
第1節	保育者たちの同僚性	17
	1、園内カンファレンスから見られた同僚性	17
	2、インフォーマルな場面で発揮される同僚性	18
第2節	工作遊びの事例分析	21
第3節	劇遊びの事例分析	30
第4節	総合考察	34

終章

参考文献

謝辞

序章

問題意識

2008 年「幼稚園教育要領」が改訂され、幼児期の協同性を高める遊びとして、「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする」活動である「協同的な遊び」が新たな内容として加えられた。また、同年に改訂された保育所保育指針（平成 20 年）では、「友達と活動する中で、共通の目的を見いだしたり、一緒に遊ぶ中で協力して遊びを発展させたり、子ども同士が力を合わせ取り込んでいく姿を保育士等は十分に認め、集団での活動が意義あるものとなるようにしていく。」と、協同的な遊びの意義が述べられている。

一方で、こうした協同的な遊びの保育実践の中では、保育者中心主義の協同的な遊び、つまり、保育者が遊びの共通の目的に目を向け、遊びを発展させるため、結果的に子どもの興味や気持ちを軽視することが少なくないという問題が指摘されている。こうした問題は、協同的な遊びが幼稚園教育要領や保育所保育指針に取り入れられた当初から指摘されており、この保育者中心主義の協同的な遊びを克服することを目的とした理論や研究がされている。ところが、こうした研究を見るとそのほとんどが、ある特定の保育者に焦点を当てており、複数の保育者のかかわり、すなわち保育者の同僚性に十分に目が向けられていないことがわかる。

協同的な遊びは幼児同士がイメージや思いをもって交流しながら、共通の目的を見いだしたり、その目的に向かって、協力し工夫したり、遊びを発展させていく遊びである。そのため、遊びは長期間にわたって持続するのである。その際、一人の保育者だけが遊びに参加するのではなく、複数の保育者の参加や関わりが考えられる。また、保育所では複数担任制が多く見られるし、幼稚園でもフリーの保育者が入ることが少なくない。このように、保育実践は複数の保育者より支えられることが常である。

こうした、保育者同士の関係性を捉えた概念として、近年、保育・学校教育現場における同僚性が注目されている。津田（2015）によれば、同僚性は、1980 年代当初のアメリカで、教師たちの専門性を向上させることを目的として、教育改革により、教師集団の協同性を高める取り組みである。

そこで、本稿では、こうした同僚性の概念を、協同的な遊びの保育実践を分析する上での重要な理論的ツールとしての位置づけ、保育現場に見られる同僚性が、いかに協同的な遊びの展開に影響を与えているのか、実践的観点から検討する。

本論文の構成

第1章では、まず、保育・幼児教育における協同的な遊びの位置づけを明らかにした上で、先行研究が指摘する「保育者中心主義」の協同的な遊びという問題を整理する。その上で、近年、こうした保育者中心主義の協同的な遊びを乗り越える理論として高く評価されている「対話的保育カリキュラム」の成果と課題について論じる。

第2章は、保育者の同僚性を検討することとなる。同僚性（collegiality）概念は、研究者によってその使用範囲が幅広く、曖昧さを残す概念である。そこで、保育・学校教育現場において同僚性の概念が注目されるようになった経過を整理しながら、本研究で取り上げる同僚性とはどのようなものか明確にする。そのうえで、本論文における協同的な遊びの理論ツールとして同僚性概念を適用することの意義を論じる。

第3章は本研究の対象園の概要と共に、本研究の方法について述べる。

最後に、第4章では、対象園において行われた協同的な遊びの実践分析を通して、同僚性が、いかに協同的な遊びの展開に影響を与えているのか、実践的観点から分析を行う。

第1章 保育における協同的な遊び

本章では、まず、第1節で保育・幼児教育における協同的な遊びの位置づけを明らかにする。第2節では、先行研究において指摘される、保育者中心主義の協同的な遊びという実践的課題を整理し、近年、高く評価されている対話的保育カリキュラムの成果と課題について論じる。第3節では、協同的な遊びにおける保育者の関わりと同僚性の視点について論じる。

第1節 保育・幼児教育における協同的な遊びの位置づけ

協同的な遊びの定義

協同的な遊びの定義について、「幼稚園教育要領解説」（平成20年）において、幼稚園教育のねらいおよび内容が示されている。協同的な遊びは領域「人間関係」の内容一つとして、「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする」と述べられている。さらに説明すれば、「人間関係が深まるにつれて、幼児同士がイメージや思いをもって交流し合いながら、そこに共通の願いや目的が生まれる。そして、そこに向かって遊びや活動を展開する中で、幼児同士が共に工夫し、協力したりなどするようになっていく」と示されている。保育所保育指針（平成20年）において、子どもの協同的な遊びに関しては、教育に関わるねらい及び内容の中の「人間関係」領域に記述されている。さらに、「友達と活動する中で、共通の目的を見いだしたり、一緒に遊ぶ中で協力して遊びを発展させたり、子ども同士が力を合わせ取り込んでいく姿を保育士等は十分に認め、集団での活動が意義あるものとなるようにしてく。」ということが述べられている。

資料の取扱い

幼稚園と保育園は文部科学省と厚生労働省それぞれに管轄され、従う法令も学校教育法と児童福祉法であることから、それぞれ異なる点もある。本論文で研究する対象は保育園であるが、「幼稚園教育要領」も資料にする理由は以下のである。「幼稚園教育要領と保育所保育指針の関係」という文部科学省の資料では、幼稚園教育要領と保育所保育指針の類似点と相違点が示されている。その中で、両者の類似点として、①幼稚園教育要領、保育所保育指針とも幼児教育の指針として整合性が図られている。②特に3歳以上児の教育的機能に関しては、保育所保育指針は、幼稚園教育要領との整合性を図りながら規定されている。③両者とも地域社会における子育て支援を促進するという三点が述べられている。一方で、「保育所保育指針」において、保育所は、養護と教育を一体的に行うという特性を持

ち、保育内容は「ねらい」及び「内容」で構成される。さらに、「ねらい」及び「内容」が「養護に関わるねらい及び内容」と「教育に関わるねらい及び内容」の二つに分けられている。そして、「協同的な遊び」は「教育に関わるねらい及び内容」の部分に書かれている。つまり、「協同的な遊び」は保育所保育指針において、教育的な面として捉えている。教育に関わる内容であれば、上文の類似点の第②点目により、3歳以上児の教育的機能に関しては、保育所保育指針と幼稚園教育要領の整合性が示されている。

こうしたことから、本論文では、「幼稚園教育要領」においても重要な資料の一つとして有効性があると判断する。

協同的な学びと協同的な遊び

平成17年中央教育審議会（初等中等教育分科会教育課程部会幼稚園専門部会）答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」では、今後の幼児教育の取り組みの方向性が示され、以下の二つの方向性から取り組みを進めることが提唱されている。

その（１）は、家庭・地域社会・幼稚園等施設の三者による総合的な幼児教育の推進である。ここでは、幼稚園等施設に家庭・地域社会を加えた三者が連携しながら総合的に幼児教育を推進していく必要性が示されている。その（２）は、幼児の生活の連携性及び発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実である。家庭・地域社会・幼稚園等施設におけるそれぞれの教育機能が連携することにより、幼児の日々の生活の連携性及び発達や学びの連続性を確保する。さらに、そこで見られた成果を円滑に小学校に引き継ぐために、幼児教育の充実を図る。特に、その（２）では、幼児教育の充実のための具体的な方策の中で、幼稚園等施設と小学校教育との連携・接続の強化・改善について述べられている。その中でも、「協同」という言葉は、「幼稚園等施設において、小学校入学前の主に5歳児を対象として、幼児どうしが、教師の援助の下で、共通の目的・挑戦的な課題など、一つの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動を「協同的な学び」として位置付け、その取組を推奨する必要がある」という幼稚園等施設における、小学校との教育内容接続の改善の中で提示されている。

平成18年中央教育審議会「幼稚園教育専門部会（第1回～第6回）」における意見では、子どもの生活の連続性及び発達や学びの連続性を踏まえた幼稚園教育の充実について述べられている。その中で、協同的な学びは、幼稚園教育と小学校教育の連携推進において、「教育内容の改善点―協同的な学びを推進する―」として挙げられている。そこで、幼稚園での

協同的な学びの「現状」、「協同的な学びの視点」、「協同的な学びと教材」、「教師の関わり」、「小学校教育との連携」、「学び、学習について」、「協同的な学びの留意点」についての内容が詳しく示されている。その中では、協同的な学びと協同的な遊びの関係について、まず「現状」において、5歳になっても協同的な遊びの展開が充実していないことが、現場の中で見られ、一人一人が充実していないと、協同的な学びが高まらなないと指摘されている。また、「協同的な学びの視点」において、協同的な学びを展開する際に遊びや生活を通した協同的な学びという視点、そして、協同的な学びは遊びだけではなく、生活行動における作業を共にしているということが大きな要素となっていることが強調されている。

このように、協同的な学びは幼稚園教育において、小学校の協同的な学びとの連続性を保つための重要な教育内容であることが示されている。その中で、協同的な遊びは協同的な学びを促す一つの内容であることが分かる。

幼稚園教育要領・保育所保育指針に位置づけられた協同的な遊び

そうした中、2008年（平成20）「幼稚園教育要領」が改訂され、協同的な遊びに関する内容が加えられた。¹⁾ 2008年の「幼稚園教育要領解説」では、領域「人間関係」の新たな内容として、「共通の目的を見だし、工夫したり、協力する」ことという、幼児期の協同性を育てる必要性について示されている。具体的な保育実践を展開する際の留意事項である「内容の取扱い」の改訂点として、「協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他の幼児と試行錯誤しながら、活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること」が示されている。また、同年に改定された「保育所保育指針」では、協同的な遊びは領域「人間関係」の一つの内容として、「友達と一緒に活動する中で、共通の目的を見だし、協力して物事をやり遂げようとする気持ちを持つ」と述べられている。

さらに、平成28年に発表された「幼児教育部会における審議の取りまとめ」（以下「審議取りまとめ」と略記）の中で、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の一つとして「協同性」が挙げられている。この審議取りまとめにより、「協同性」とは、「友達との関わりを通して、互いの思いや考えなどを共有し、それらの実現に向けて、工夫したり、協力したりする充実感を味わいながらやり遂げるようになる」とされている。また、「保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ」（以下「中間とりまとめ」と略記）においても、「小学校との連続に関しては、平成22年に取りまとめられた『幼児の教育と小学校教育の円滑な接続について』等を踏まえた、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』（健康な心と体、

自立心、協同性、道徳性・規範意識の芽生え、社会生活との関わり、思考力の芽生え、自然との関わり・生命尊重、数量・図形、文字等への関心・感覚、言葉による伝え合い、豊かな感性と表現）を念頭におき、卒園後の学びへの接続を意識しながら、5歳児後半の幼児の主体的で協同的な活動の充実を、より意識的に図っていくことが重要である」と述べられている。

以上、「協同的な遊び」は平成20年の幼児教育要領に初めて提示され、その背景には、5歳児の協同的な活動が小学校の協同的な学びへの接続として位置づけられていることが分かる。そして、平成20年に改訂された「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」は現行の保育・幼児教育の運営指針でありながら、平成28年の審議取りまとめや中間とりまとめにおいて、幼児の協同的な遊びは依然として、小学校の協同的な学びへ円滑に接続するための幼児の活動であると考えられている。

幼児の協同的な遊びのこのような位置付けに関して、先行研究の中で、保木井（2015）は、これまで日本の幼児教育において、子ども同士による共通の活動が重視されてきたが、幼児が協同することに、小学校との学びの接続として意味が付加されたと指摘している。また、川田（2009）は幼児期における「協同性」の問題を議論し、近年「協同性問題」について述べている。川田は、協同性の問題は2005年中央教育審議会が提出した『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について』の答申において、特に幼児期から小学校への発達や学びの連続性の観点から述べられていると指摘し、幼児期の協同的な活動が強調される背景には、学力低下や小1プロブレムなど学校教育上の課題から、就学前期から小学校期へ円滑に接続するためであり、協同性を学校教育の基盤的能力とする傾向が見られるとしている。このように、幼児教育に関する要領や指針上では、幼児における協同的な遊びは小学校の協同的な学びへの接続と位置づけられている。

第2節 協同的な遊びにおける実践的な課題

1、保育者中心主義の協同的な遊び

幼稚園教育要領や保育所保育指針において、協同的な遊びの定義の中に、「共通の目的」と「遊びを発展させる」という言葉が挙げられているが、保育実践において、保育者が遊びの共通の目的に目を向け、遊びを発展させるため、子どもの興味や気持ちを軽視してしまうという問題がある。こうした問題はすでにいくつかの研究者によって指摘されている。

たとえば、川田（2009）は幼児の協同性は学校教育の基盤的能力とする傾向があり、保

育者は時々分かりやすく目に見える形で、子どもたちが集団で何かに取り組んでいる活動を推進してしまうことを指摘している。また、松本ら（2012）は協同的な遊びに求められる保育者の援助について、以下のように述べる。保育における協同的活動の展開にあたって、保育者が子どもたちに大きな目的を事前に提示し、計画された協同的活動を子どもたちにさせるのではなく、子どもたちのささいな「したい」が保育者によって支えられ、子どもが自ら協同的な活動へと誘われるような保育が大切であり、保育者は子どもの小さなねがいや目的を読み取りつつ、その実現に必要な働きかけを創造的に展開させていく必要があると論じている。

このような問題は、つまり、協同的な遊びが展開していく際、時々保育者が主導的になってしまい、子どもをリードしてしまうという保育者中心主義の協同的な遊びになってしまうことである。

また、先行研究において、「協同的な活動」と「協同的な遊び」二つの言葉がやや混同されているように見える。二つの言葉について明確に区別されていないが、「活動」は常にプロジェクト活動などの保育活動の場合に使うイメージがある。それと対照に、「遊び」のほうは子どもの自発性や面白さを強調されている。そのため、本論文では、子どもの遊びの自発性や自ら協同的な遊びに取り込む様子を意識し、「協同的な遊び」と呼ぶ。

2、対話的關係に基づいた協同的な遊び

保育者と子どもが双方とも主体的に実践に参加する「相互主体的関係」に基づいた「対話的保育カリキュラム」を提唱するのが、加藤（2007）である。

加藤によれば、保育カリキュラムとは、保育実践展開過程における「計画と実践の総体」とされる。すなわち、保育カリキュラムは保育実践における保育者と子どもの関係次第で多様に変化していくものとして定義されている。たとえば、保育実践が保育者があらかじめ計画した通りに展開された場合、保育計画はイコール保育カリキュラムであり、保育カリキュラムは「保育者中心保育カリキュラム」となる。一方で、保育実践があくまでも子どもの興味に基づいて展開された場合、あらかじめ計画されたカリキュラムは、その都度修正されることになる。こうして、随時バージョンアップされることで、保育カリキュラムは「子ども中心保育カリキュラム」になる。

もう一つ、加藤が提唱するのは、保育者と子どもの「相互主体的関係」に基づき、展開された保育実践の「対話的保育カリキュラム」である。加藤は、「相互主体的関係」いわゆる「対話的關係」は、保育者と子ども双方が主体性を持つという。保育の場合において、

保育内容はすべて子どもの好きな遊びによって構成される訳ではないし、逆に、すべて保育者の計画によって構成されるものでもない。子どもが面白いと思っている遊びを保育計画に取り入れ、遊びをさらに面白いものへと展開させるためには、随時、保育計画を書き換えていくような保育者と子どもとの「対話的關係」が求められる。そこで、保育者に要求される対話する能力とは、子どもの活動の要求や願いを読み取ろうとする能力である。

加藤は、協同的な活動を、幼児後期における「生成発展カリキュラム」の活動内容として位置づけしている。加藤はイタリアのレッジョ・エミリア市のプロジェクト活動という幼児教育実践の影響を受け、「生成発展カリキュラム」を考えている。「生成発展カリキュラム」は幼児後期の子どもと保育者とともに、プロジェクト的な活動を共同して作り出していくカリキュラムという。ここでのプロジェクト的な活動は最初のはじまりでは目標を持たず、保育者と子どもと一緒に面白さを追求しながら、テーマや目的を見出し、活動の面白さを発展させ、活動を展開させていく活動である。そして、遊びの面白さを広げつついく中で、個人の子どもの能動性が大事にされ、その一人ひとりの子どもの能動性が響き合い、つながりながら組織される。こうした集団活動は、生成発展カリキュラムにおいての協同的な活動として位置づけられている。

さらに、加藤は「生成発展カリキュラム」を説明する際に、和光鶴川幼稚園の 5 歳児クラスで展開された「アフリカ・プロジェクト」と参考にしてている。以下は、その実践の概要と保育者の関わりを述べることとする。

■実践概要

- ①担任の保育者が「アフリカ」で撮った動物の写真のきっかけで、子どもたちは「アフリカ」の動物を調べはじめ、動物に対する疑問を議論し、絵本の内容で確認していた。
- ②このように、一ヶ月間「アフリカ」についてクラスの中で盛り上がったので、担任の保育者は子どもたちの「アフリカ」に対する抽象的なイメージを具体的な形にし、共有しながら、活動を発展させたいと考えていた。
- ③担任の保育者は紙粘土をクラスに持っていくと、子どもたちから「動物を作りたい」という声上がり、動物作り遊びが展開された。
- ④ある日、担任とは違う保育者が小さなサイドリを作り、子どもたちが作った草食動物の背中に付けていたことをきっかけに、動物ごっこ遊びがクラスで展開されていた。
- ⑤その後運動会があり、「アフリカ」の動物作り遊びや動物ごっこ遊びがすこし下火となっていた。運動会終了後、担任の保育者は子どもたちと「アフリカ」の動物作りについて話し合い、まだ作りたい子どもが数人いたため、担任は一度みんなで仕上げてみよう

と提案し、最終的な仕上げを皆で考え、クラス全体で分担した。

⑥さらに、保育者が子どもたちのごっこ遊びを場面ごとに写真を取り、写真をまとめた四ページの写真絵本をきっかけに、子どもたちが「アフリカ」を囲んで話を作り、写真絵本を制作した。

このような「アフリカ・プロジェクト」が加藤により、生成発展カリキュラムにおけるプロジェクト活動の例として上げられている。

ここでは、特に、④の別の保育者が小さなサイドリを作り、子どもが作った草食動物の背中に付けていたことをきっかけに、動物ごっこ遊びがクラスに展開されていたところに注目したい。ここでは、別の保育者の参加で、遊びの新たなきっかけになり、つまり、アフリカ・プロジェクトを展開させたキーに、同僚保育者の関わりがあったことが分かる。ところが、加藤の記録の中に、こうしたプロジェクトを支えた他の保育者の存在は、ほとんど描かれていない。

このように、加藤が提唱する保育者と子どもとの対話的關係に基づいた「生成発展カリキュラム」は、協同的な遊びにおける保育者中心主義の協同的な遊びという実践的な課題を乗り越える理論でありながら、アフリカ・プロジェクトにおいて、担任の保育者以外の保育者の参加が見られるが、同僚保育者の関わりの意義については全く論じられていないのである。

第3節 従来の協同的な遊びにおける研究の課題

協同的な遊びは幼児同士の間イメージや思いをもって交流しながら、共通の目的を見いだしたり、その目的に向かって、協力し工夫したり、遊びを発展させていくような遊びである。

また、協同的な遊びにおける保育者中心主義の協同的な遊びという実践的な課題に対して、加藤は保育者と子どもとの対話的關係に基づいた協同的な遊びの保育実践を提唱しているが、同僚保育者の関わりの意義について論じされていない。さらに、加藤以外にも多くの研究者が保育者中心主義の協同的な遊びを克服するため、異なる視点から協同的な遊びを研究しているが、複数の保育者の関わりの視点が見当たらない。たとえば、松本ら（2015）は幼児期の協同的な経験を支える保育環境をモノに焦点をあて、協同的な遊びにおいて保育者が幼児の発達や活動の状況に応じ、環境作りという協同的な遊びにおける保育者の関わりを検討している。佐藤（2009）は、協同的な活動における活動の内容や流れを重視し

過ぎると、クラスで一つの大きな課題に向かって活動をするというパターン化されたものになり、単なる小学校教育の準備教育になる危険性は大きいと指摘し、5歳児の保育活動場面の分析を通して、幼児の協同性における目的の生成と共有の過程を考察している。

このように、協同的な遊びにおいて、同僚保育者の関わりが重要であるにも関わらず、先行研究のほとんどが、複数の保育者がどのようなやりとりを行い、遊びに関わっていたのか十分に目が向けられていない。こうした協同的な遊びを理論化する上で、保育者同士の同僚性を視野に入れた理論化が必要である。本論は、保育者の同僚性が、いかに協同的な遊びの展開に影響を与えているのか、実践的観点から分析することを目的とする。

第2章 保育・学校における同僚性

第1節 保育・学校現場の現状と同僚性への着目

津田（2013）によれば、同僚性という言葉が教育界において取り上げられるようになったのは1980年代当初のアメリカであった。当時、教師たちの専門性を向上させることを目的として、教師集団の協同性を高める取り組みが、教育改革により推進された。それに対して、ハーグリーブス（2015）は、このような教育改革によって進められた同僚性を「画策された同僚性」とよび非難している。この、画策されたというのは、管理主義によって、教師達が同僚とともに取り組むべき業務予定が詰め込まれ、結果として強制された同僚性であるという考えである。その上で、ハーグリーブスは、教師集団が自ら立ち上げる、自発的な同僚性の構築が重要であると指摘した。

こうした同僚性概念が、日本の教育界において取り上げられるようになったのは1990年以降である。紅林ら（1993）は教職の専門性と教師文化に関する研究を行い、同僚性が、日常的な教育実践を支えるものとして機能していることを示している。このような、同僚性概念が日本で受け入れられた背景には、同僚性の危機という日本の教育界、また後述するが保育界の現状があった。

たとえば、学校における同僚性の現状について、藤原（2008）は、2005年2月に静岡県教職員組合立教育研究所が発行した『教師の意識調査報告書』をもとに、教師がつらさと悩みを感じたこととして、以下にあげる5つの項目を挙げている。最も多く見られた項目は、「今の社会は教育の特殊性や困難性を分かっていない」、続いて「子どもや授業のことについてもっと同僚と話をしたい」、「現在の教育の目指す方向が分からない」、「子どもとふれあう時間がない」、「教材研究をしたり、ノートを見たりする時間がない」というものであった。その中でも、2番目に多く挙げられていた「子どもや授業のことについてもっと同僚と話をしたい」という項目は、教師たちが「多忙化」などの状態のもとで、話し合いたくても話す時間がなく、教師の孤立が進み、困っている同僚がいても「傍観者」になっている教師も次第に増えているという声があると述べている。

また、日本の同僚性の特徴について、紅林（2007）は日本と英国と中国での「教員の意識に関する国際比較調査」の中でも、同僚性に関わる調査結果を基に、日本の教師の同僚との関係は、職場に限定され、交流の内容も限定的な特徴があり、互いの実践を通しての交流も積極的ではないと述べている。さらに、日本の教育界に広く浸透している学級王国的な性格と、プライバタイゼーションの進行が、相乗的に同僚間の関係性を希薄なものに

変えてきたと指摘する。さらに、紅林は近年教師の同僚性への関心の高まりには、少子化の原因で学校規模の縮小による職員数の減少や年齢構成の偏り、複数担任制や学級規模の縮小、さらに新規採用教員が学校現場に参入したことによって、教師の専門性の維持が困難になっているという現状について指摘している。このように、同僚性の注目の背景には、同僚性の危機という日本の教育界が抱える問題がある。

一方、保育現場に同僚性という言葉が持ち込まれたのは、少し遅れて 2008 年になる。大場（2008）は、今日の保育ニーズの多様化は、保育者の勤務体制の多様化を派生させており、結果的に、保育者を正規職員で充当することの困難であるという理由だけで、臨時職員あるいはパート職員を補充するという現状を生んでいると指摘する。そこでは、正規職員と臨時職員の連携が保障されず、保育園という子どもの生きる現場を支えている保育者たちの専門的な集団がしっかりと保育実践を担うことが出来なくなっているという現状を指摘している。また、野本（2008）は、保育現場は、従来の保育業務に重ねて、新たに生まれた多様な保育ニーズに応えるため、今まで以上に、保育者相互の連携を密に協働していく必要があると指摘する。

第 2 節 同僚性の具体的様相を捉えた研究

秋田（1998）は小学校の教師を中心に組織された国語研究会を分析対象として、日本における同僚性の具体的様相を明らかにする研究を行った。そこでは、教師たちが自らの授業を撮ったビデオや実践記録をもとに、教育実践について語り合うカンファレンスが行われた。そこでは、教師たちが対等な関係性の基にカンファレンスを進める姿が記録されている。また、リーダーシップを担う教師が、それぞれの内容が違う発言をまとめたり、問題を整理したり、談話の質を深める役割を果たしていることが見出された。こうした同僚観での対話の中で新たな課題が見出され、解決に向けた展望が共有されることとなった。

また、カンファレンスの場面での教師相互のやりとりは、おしゃべりや、トピックについての情報共有、具体的な助言、そして授業についての考え方の共有と多岐にわたることが明らかになっている。そこで秋田は、こうしたカンファレンス自体の重要性だけでなく、教師相互のやりとりの質を問う必要性を指摘する。さらに、授業作りや授業検討の場で、教師相互が共有する信念や志向性、知識や思考様式などが、教師文化の中でどのように生まれ、共有され、使用されてきているのかという観点から、同僚性のあり方を議論する必要があると指摘している。

このように、同僚性とは、教師同士が対等な関係性の上で、自らの実践をシェアし、新

たな課題を見出すことで、次への展望を共有することといえる。また、こうしたカンファレンスを通して、教師たちは教育の専門家として、新たな気づきや省察を行い、自らの専門性を高めるものと言える。

第3節 本論における同僚性の定義

佐藤（1993）により、そもそも同僚性は閉鎖的な教室空間を開放し、教育実践の改善に向けた教員同士の協働関係を再構築することを目的とした組織変革を含む概念であると説明している。また、秋田（2000）はこれからの学校への展望の中に、同僚性について以下のように述べる。「同僚と様々な情報を共有することによって、また時にはその情報をめぐりぶつかりあうことによって真の『同僚性（collegiality）』が形成されていく。たまたま職場が一緒という同僚と同僚性は異なる。同僚性は、専門家として対峙し、対話し、互いに学校づくりや教育の未来への展望を共有する関係性であり、絆として作り上げられていくものである。」さらに、秋田（2015）は、同僚として重要なのは、教育についてのビジョンに向かって、ともに探究や構築をし、学び合って専門性を高め合っていくことを指摘する。

以上のことを参考にし、本論文では、同僚性を、保育者が専門家として、保育実践について互いに話し合い、様々なやりとりで情報を共有し、専門性の向上を目指す互いに支え合う関係性のこととする。

第4節 同僚性概念を協同的な遊びに適用することの意義

大場（2007）は、同僚という言葉が保育実践に関する著書に登場する場合、その多くは連携の必要性や協働することの大切さというように観念的な指摘に留まりがちであると指摘する。それに対して、上述の同僚性の概念は、こうした保育者同士の連携を超え、保育者同士が積み上げていく保育文化といえるものである。ところが、こうした同僚性が保育実践そのものにどのような影響を与えているのか、という点では十分な検討がなされていないとは言えない。

本稿で対象とする協同的な遊びとは、幼児同士がイメージや思いをもって交流しながら、共通の目的を見いだしたり、その目的に向かって、協力し工夫したり、遊びを発展させていくような遊びである。そのため、遊びは一時的なものではなく、幼児同士のイメージ共有や、一緒に目的を達成するため長時間にわたって展開する。その際に、一人の保育者だけ遊びに参加するのではなく、複数の保育者の参加や関わりが考えられる。また、保育所では複数担任制が多いし、幼稚園でもフリーの保育者が入ることが少なくない。このよ

うに、保育実践は複数の保育者より支えられることが常である。

以上のような理由から、同僚性概念を協同的な遊びに適用することに意義があると考え
る。そこで本論文は、保育者の同僚性が、いかに協同的な遊びの展開に影響を与えている
のか、実践的観点から分析することを目的とする。

第3章 調査方法

第1節 調査対象園の特徴

本章で取り上げる事例は東京都内にあるA保育園の4、5歳児たちの遊びである。

A保育園は東京都のある社会福祉法人によって設置、運営される保育園である。この法人は、他に4つの保育園を運営し、内部での人事異動も行われている。A保育園では、幼児の3歳・4歳・5歳児クラスの三つであり、それぞれ定員が24名となっている。また、一クラスにつき、2名の常勤職員、状況に応じ1名の非常勤職員が配置されている。

幼児の生活の一日の流れは、表3-1に示す通りである。

表3-1

時間	内容 3, 4, 5歳児
7:00	登園開始
7:30～9:00	合同保育
9:00～12:00	各クラスにて保育 たてわり保育も行う
12:00～15:00	昼食・昼寝・おやつ
15:00～18:00	園庭・室内で自由に過ごす
18:00	普通保育終了
18:00～19:00	延長保育

A園の保育目標は、「子どもたちが、自分を大切に思える人・柔らかに開かれた心を持ち、様々な人と共に生きていける人・そういう人に育っていくことを願い、保護者とともに子育てをすすめる」とされる。

また、A保育園が特に力を入れている取り組みとして、「職員参画による保育の充実や実践の振り返りに向けた機会が活発に持たれている」がある（第三者評価資料より²⁾）。これはすなわち、本研究が対象とする園内の同僚性が機能していることが、第三者評価の中でも確認されていると言え、A保育園を研究対象にした。

第2節 調査方法

（事例1：4、5歳児合同の工作遊び）

調査協力者は表3-2に示す3名の保育士である。

表 3-2

N保育者	4歳児担任・A園での保育経験10年・女性・常勤職員
S保育者	5歳児担任・A園での保育経験4年・女性・常勤職員
K保育者	5歳児担任・A園での保育経験7年・男性・常勤職員

調査期間中、N保育者には2回のインタビューを行った。なお、当時4歳児クラスの担任であったもう1名の保育者はすでに退職しているため、インタビューはできなかった。

インタビューの期間は2016年10月27～2016年12月16日である。事例に挙げる一連の遊びの展開期間は2015年7月～2015年11月に行われたものである。

分析資料としてインタビュー・データに加えて4歳児クラスで担任保育者が作成した保育記録を採用した。

(事例2：5歳児クラス単独での劇遊び)

調査協力者は、5歳児クラスの担任保育者2名、N保育者(A園での保育経験10年、女性、常勤職員)とT保育者(A園での保育経験5年、女性、常勤職員)である。各保育者に対してそれぞれ1回、インタビューを行った。

分析資料として、インタビュー・データに加えて5歳児クラスでの保育記録を採用した。

なお、インタビューの内容について、語られた言葉は出来るだけそのまま使用している。ただし、理解が難しい箇所は(カッコ)をして、筆者が補足した。

倫理的配慮

倫理的配慮に関して、インタビューを行う前に、園長と保育者たちに目的を説明し、録音とデータの使用の許可を得た。また、保育者と子どもの個人名はすでに仮名(アルファベット)で記じる。

第3節 筆者とフィールドとの関わり

筆者は2014年11月～2015年2月末・2016年3月～現在まで、ほぼ隔週でボランティアとして保育に参加した。2014年11月～2015年2月末に、当時の4歳児クラスに、そして、2016年3月からは、前年度に4歳児クラスに在籍していた子どもたちがいる5歳児クラスに参加した。2016年4月～今までは5歳児クラス・担任T保育者とN保育者の保育に参加している。また事例2として挙げる5歳児の劇遊びにも、子どもたちと共に参加した。

第4章 結果と考察

本章では、まずA園におけるカンファレンス体制を整理しながら、保育者へのインタビューを含めたインフォーマルな場面での同僚性の実態について明らかにする。その上で、4, 5 歳児の工作遊びと 5 歳児の劇遊びの展開過程において、保育者の同僚性がどのように機能していたのか分析を行う。

第 1 節 保育者たちの同僚性

第 2 章で検討したように本論文では、同僚性を、「保育者が専門家として、保育実践について互いに話し合い、様々なやりとりで情報を共有し、専門性の向上を目指す互いに支え合う関係性のこと」とする。そのため、本節では、保育実践について保育者たちが互い話し合うA園のカンファレンスと、互いに情報を共有する様々なやりとりの姿という二つの角度から、A 園での保育者の同僚性を検討する。

1、園内カンファレンスから見た同僚性

A 園における 3, 4, 5 歳児の保育実践に関するカンファレンス³⁾は以下表 4-1 のようにまとめられる。

表 4-1

カンファレンス	内容と日期	参加者
年間保育会議	(4 月) 年間計画；土曜日一日。 (9 月) 中間振り返り；金曜日の昼・夜、土曜日一日。 (2 月) 年間振り返り；金曜日の昼・夜、土曜日一日。	常勤職員
「子どもの話」	先月の保育内容の振り返り、今月の保育計画、気になる子どもについての個別の話題提供と連絡事項など。 毎月第一木曜日 昼時間 13 時 40 分～15 時。	非常勤職員 と常勤職員 全員
プレイデイ(運動会) 会議	事前確認と振り返りで、プレイデイ開催前の木曜日の昼と当日の夜。	常勤職員
ブロック会議	3, 4, 5 歳児クラスの保育計画についての話し合い。毎週の木曜日の昼。	常勤職員

以下に、筆者が参加した 2016 年 10 月に開催された「子どもの話」会議の流れと内容を説明する。

- ①連絡事項→普段の留意点→翌日遠足の確認。(雨予想、各クラスの状況)
- ②—11 月の目標を中心に— (各クラス 20 分程度)
- 3 歳児クラス：10 月の振り返り→個別話：A 君にめぐる→日常の出来事、様子；4 歳児クラスにいる兄弟の様子→司会から、今後 A 君への遊びの援助や彼が困った時の声かけなど、全員の配慮を求めた。
- 5 歳児クラス：10 月の振り返り→ご飯の様子→当日午前中子どもたちの遊びの様子；B 君のトラブルと保育者自身の関わり→個別話。
- 4 歳児クラス：10 月の振り返り→個別話→今後クラスでどんな遊びを取り込もうとする話。
- ③共通シェア点：夜お迎え時に、混雑を防ぐ各クラスの協力→F 君の配慮のお知らせ

以上に見られるように、A 園では保育者たちが保育実践について話し合い会議を持ち、非常勤職員も含め、子どもの様子や情報が保育者間でシェアされていることが分かる。筆者が参加した「子どもの会議」では、各クラスの様子については主に常勤職員が発言しているが、子ども個人の様子については、非常勤職員の発言がとても多かった。

また、司会の保育者は皆の発言をまとめたり、個別の子どもに対する配慮を全員に呼びかけたりすることで、リーダーシップが取られていた。また、5 歳児クラスの担任が、当日のトラブルを紹介し、今後の関わりの方針について方針を示す場面も見られた。

このように、A 園での会議では、常勤職員と非常勤職員が平等に発言し、対等的な関係を有することが分かる。また、カンファレンスにおいて、リーダーシップを発揮する司会により、全員の発言を整理し、さらに、特に配慮が必要な子どもについて、全員がその子の情報を共有した上で、今後その子に対する皆で見守ろうと提案していた。そして、5 歳児の担任が当日の出来事と自分の関わりを全員に話したことで、保育者が積極的に自分の保育実践を同僚にシェアする姿が見られる。

2、インフォーマルな場面で発揮される同僚性

ここからは、A 園の保育者たちが、日中にどういった様子で情報をシェアしているのか、保育者へのインタビューから明らかにする。

休憩時間の「こたつ」を囲んだ情報共有

インタビューN保育者（5歳児担任）①：

ここ（ホールのこたつ）は絶対大事ですね。ここで自分のクラスの子だけじゃなくて、いろんなクラスの子どもいるから、その情報を知っておくと、皆でここで話しているから、「あっ、この子は今こうなんだよね」。なんとなく皆は同じように思ってるから、「ちょっと見守ろう」とか、「ちょっと今困ってるから早めに助けに入ろう」とか。・・・（中略）・・・いつもここで、日誌を書きながら、皆でつぶやいているから「あ！」って、その時に自分だけじゃなくて、私はK君の担任だったけど、隣のクラスの担任もそのことをしているから、ここでいつもブツブツ言ってるから、なんか「あ！」という時に皆がパッといけるみたいのはすごく多いんだと思います。

このように、A園において、毎日子どもたちが昼寝の時間に、三つのクラスの担任保育者たちがホールにある「こたつ」を囲んで、当日の子どもの様子や出来事をつぶやいているというやりとりが見られる。

立ち話の中で保育の方針が決まる

インタビューN保育者②：

ここら辺（ホールのこたつ）でいつも昼集まって、仕事をしながらブツブツ皆で言ってるんですよ。（中略）九時くらいにちょろちょろで話で、全然立ち話で、「どうする？」みたいな。朝ちょこちょこ打ち合わせして、全く何もない中で決めるわけじゃないから、なんか分かる分かるみたいな感じで。・・・（中略）・・・

「後、今日は何する？」というのはよく立ち話で、皆で、三クラスでするんだけど、「お庭で三クラスが出るとちょっと混むね」と。「じゃうちは今日散歩に行くわ」とか。「4歳児クラスちょっと一つクラスで散歩に行けないな」と（なると）、「じゃ今日一緒に散歩に行く？」とか、そういう感じとか。

ここで、三つのクラスの保育者たちがよく「立ち話」で当日の打ち合わせをし、時には三クラスで一緒に遊びを行う計画も朝の立ち話により決めるという姿がある。ただし、こうした保育の計画は、先述のような休憩時間の「こたつ」を囲んだ情報共有を元に行われていることがわかる。

このように、A保育園では、幼児クラスには基本、担任二人が配置されているが、実は担任の保育者たちが自分のクラス以外の子どもたちの状態も常に把握されていることが分かる。さらに、他の保育者へのインタビューの内容から、保育者同士互いの話し合いが大切

であるという意識が見られる。

些細なことを言葉にする

インタビューT 保育者（5 歳児担任）③：

N 保育者は気がついてる時もあれば、私が気がついてない時もあるし、（中略）二人で（クラスを）見えてというところで、それを合わせることで、全体の私の視点と N 保育者の視点でクラスが見えるという感じはすごくするから、できるだけ、お昼は話すようにはしている。その日のことを自分が気に止まったこととか、ささいなこととか、こういう関わりしたんですよね、とかということはやっぱり担任というところでは本当に細かく話すようにはしている。

T 保育者のインタビューにより、T 保育者は同じクラスの担任の N 保育者と互いに「些細なこと」でも毎日話すようにされている。そして、「自分が気に止まったこと」や自分がどのように子どもに関わっていたかを積極的に N 保育者に相談し、アドバイスをもらうことが分かる。さらに、二人の視点を合わせることで、一つのクラスの姿をより詳細に把握することができるようになる。

勤務体制の挟間で情報共有をする

インタビューS 保育者（3 歳児担任）④：

遅番が来る時に、早番の間に「何があった？」私は聞きに行くし。「大丈夫ですか」とか言って、「なんとも無かった」とか。でも「〇〇ちゃんのお母さん、ああいうこと言ったね」とか。〇〇ちゃんは泣きっぽくてとか。昨日私は遅番で、K 保育者（3 歳児担任）は早番だったりしたら、昨日の夕方そういうことがあったよね、「それはまた残ってるかもね」とか。そこで共有したり。

S 保育者のインタビューにより、早番と遅番交替する際に、クラスの状態や連絡事項を共有するやりとりが見られることが分かる。

以上の保育者のインタビューの内容から、保育者たちが毎日の昼の時間にホールのこたつで子どもの様子や出来事を共有し合うことが分かる。それにより、幼児クラスの担任たちが、それぞれの子どもの情報を把握している。

さらに、朝の立ち話で他のクラスとの予定の調整を行い、時には、三クラスで一緒に同じ遊びに取り組むこともある。また、子どもの様子を見て、すぐその場で立ち話でのやり

とり、早番と遅番を交替する時に、クラスの状況や様子を共有するやりとりが分かる。このような形で、自分が気に留まったことや、自分の子どもに対する関わりを互いに細かく話すことで、自分が気づかなかった点を知り、同僚とともに保育を作っている様子が見られている。

このように、A園における同僚性について、保育者たちがカンファレンスで専門家として保育実践を語り合い、自分自身の保育実践を皆に紹介し、今後の対応や保育計画を決めていく。また、日中ではホールのこたつを囲んでクラスの状況や出来事をシェアし、子どもの様子を見てすぐ立ち話で情報シェアする等でやりとりがされている。さらに、子どもに対する自分の関わりや困っていることなどを積極的に同僚の保育者に相談し合いといった同僚性が構築されている。

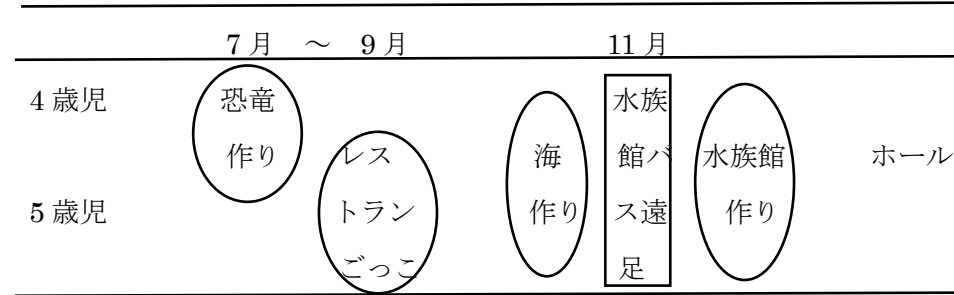
第2節 工作遊びの事例分析

本研究は4、5歳児クラスで行われていた一連の工作遊びを時系列で紹介しながら、保育者の同僚性がいかに遊びに影響しているのかを分析する。

A園では、第3章の表3-1に示すように、一日の保育の中に、合同保育が行われ、4、5歳児は皆で一緒にホールで過ごし、お互いの遊ぶ姿を見たり、遊びを共有する機会がある。そうした中で、4、5歳児ともに恐竜作り遊びやレストランごっこの遊びが行われていた。そして、11月に4、5歳児二クラスで水族館へのバス遠足がきっかけで、水族館作り遊びが行われた。

図3-1はそれら展開した一連の工作遊びの時期のイメージである。

図3-1



a) 恐竜作り遊びの展開

恐竜作りの実践は、4、5歳児クラスの子どもたちが共にホールで過ごしていたときに展開したものである。以下は当時4歳児クラスの年間保育記録である。

保育記録①：

ある日の夕方、T君（4歳）はトリケラトプスの絵本を読み、写し紙で絵を写し貼って絵本を作ったり、お面を作ってひとりきりで遊んでいた。次の日の朝合同保育の時間に、T君は前日に作ったトリケラトプスのお面を付けて恐竜になりきっていた。それを見ていたクジラのS君（5歳）がT君のトリケラトプスとじゃれ合い始め、「俺も恐竜作りたい。」と大人のところに来た。（中略）その様子を見ていたK君（5歳）が今度は図鑑を見て「プテラノドンが作りたい。」と来る。途中S保育者（5歳児担任）も参戦してくれて段ボールの羽も作って完成させる。K君、J君（5歳）、H君（4歳）など次々とやって来て「あれが作りたい。」「こうしたい。」と伝えてくる。

④4, 5歳児ともへのまなざし、異年齢の協同的な遊びの展開へ

4歳児のT君が最初に恐竜を作り始め、それを見た5歳児の子どもたちも徐々に恐竜を作り始めていた。そこで、保育者の関わりとして、材料を用意したが、4歳児の担任N保育者ひとりだけ恐竜作り遊びに関わっていたのではなく、5歳児の担任S保育者も子どもたちの恐竜づくりへ参加した姿が見られる。

インタビューN保育者①：

たいてい、その場所にいるのが一人だから、次に担任と、だから私とS保育者（5歳児担任）と「ちょっときたよね」みたいな話はすぐする。面白いから、「きてからさ」、「こんなことがあったんだよね」というのはすぐするし、「したら、やってみようかな」みたいな感じで、ちょっとクラスでも意識してやってくれて、だんだん「この大物はさ、うちのクラスとでも作れない。5歳児クラスで作れる？」。W君（5歳）とK（5歳）君大物の恐竜を作って、ここでぶら下げて。そういう感じで、できない時やっぱ、5歳児の力だし。広がったのはやっぱ、私だけじゃなくて、一緒に面白がってやってくれたから、広がったよね。

ここで重要なのは、担任の保育者たちが自分のクラスの子どものみ関わるではなく、他のクラスの子どもの参加を意識し、同僚とともに、恐竜作りに取り組み、そして、4歳児が作れない部分を5歳児に作ってもらうという異年齢の子どもが互いに協同しながら、恐竜作りを展開させていた。

前節で示したように、A園では保育者たちがこたつを囲んで、各クラスの情報や子どもの様子をシェアする姿が確認されている。また、保育者たちが各クラスの情報を把握した上で、立ち話のやりとりで三つのクラスが一緒に一つの遊びに取り組むことを決めるという様子が見られていた。本事例でも、N保育者とS保育者とが「ちょっときたよね」と、その場の立ち話として子どもの姿を共有する様子が語られている。また、「こんなことがあつ

たんだよね」、「したら、やってみようかな」といった話合いがされていたことがわかる。

こうした中で、「やっぱ、5歳児の力だし。広がったのはやっぱ、私だけじゃなくて、一緒に面白がってやってくれたから」という、4、5歳児子ども間に一つの恐竜作り遊びが展開され、子どもたちが互いに協力し合い恐竜作りを楽しむことに繋がっていったと考えられる。

②遊びたい気持ちを読み取るまなざし

インタビューN保育者②：

T君が最初に恐竜がすごく好きで、恐竜になりきって遊びはじめて、(中略)それを見てK君とかS君がのっかり始めて、感じてなった時には大人も「きた」という感じで、いろんな材料を用意して、(中略)、結構継続して、全員(子ども)じゃないけど、そういうちょとしたきっかけで、パッとここだと思って。パッと用意して、パッとやる活動もある。

N保育者の話の中で注目したいのは、インタビュー①と②の中の「きた」という話である。ここでは、まさに加藤が言う保育者の子どもの活動要求を読み取るという「対話する能力」が見られる。そして、ここでの保育者たちが子どもの遊びへの興味を読み取る能力はN保育者個人の中で見られるのではない。N保育者はS保育者と常に子どもの姿を共有していたからこそ、「きた」という直感も共有することができたと考えられる。こうした直感の共有をもとに、N保育者とS保育者がともに、「パッ」と色んな材用を用意し、恐竜作りに関わっていた。

4歳児クラスにおいて、こうした工作遊びは7月まで展開されていた。

保育記録②：

昨年度から工作が好きな人が多く、4歳児クラスでは春から7月頃まで家庭で使わない空き箱などの素材をもってきてもらい、その素材を使つての空き箱工作が楽しんだ。

③他の保育者の参加により、遊び内容をより豊かに

その後、5歳児クラスの非常勤保育者の参加する姿が見られ、恐竜作り遊びがより進化したようである。

インタビューN保育者③：

C保育者(非常勤保育者)がそこ(ホール)で広告を丸めて、恐竜を作ったり、ああいう感じにも繋がっていて、だから広告で立体を作り始めたですね。体を作ってた。そういう

感じで、去年はずっと作ってたんですね。

ここで、5歳児クラスの非常勤保育者が広告を丸め、恐竜を作ったというきっかけで、子どもたちが恐竜へのイメージが膨らみ、立体的な恐竜を作り始めたという。このように、別の保育者の遊びに参加により、遊びの新たなきっかけになり、遊びの内容をより豊かに促進したと考えられる。

ここまで、恐竜作りに関して、保育者が同僚とともに子どもの恐竜作り遊びに取り込み、保育実践を作り上げていた。その背景には、保育者たちがクラスに問わず、子どもたちへのまなざしがあり、子どもの様子を共有する姿があった。そして、保育者自身の参加で、遊びの新たなきっかけになり、恐竜作りという異年齢の子どもの協同的な遊びが展開することができた。

b) レストランごっこの展開

恐竜作りが続く中、5歳児担任のS保育者がレストランごっこを考えていた。その背景には、5歳児クラスに「遊べない」子どもがクラスの中にいるとS保育者が感じていたようである。数人の「遊べない」子どもの様子をまず担任同士S保育者とK保育者の間に話し合いがされていた。

④子どもの様子から、遊びの提案を行う

インタビューS保育者④：

子どもの姿を言ってたね。「Nちゃん遊べないよね」。(中略)子どもの話、二人(S保育者とK保育者)ですごく話して、「じゃ、遊びをすれば、遊びを提供したら。」。とにかく、遊びに集中できる、それ(遊び)がしたいと思えるものが全然保育園になかったから、それがなにか見つからないかな。Nちゃんっていうと、やはり製作だよね。・・・(中略)・・・昼の時間にグッと話したり。やっぱり、日中の姿をみていて、Uちゃんは塗り絵が好きな、(中略)でも描くと言うのは苦手。嫌いじゃないと思うけど。でも自分の中に苦手意識があるから、「やりたくない」っていうの。そうした子どもが結構いて。だから、「絵の具だけ、クレヨンだけ色鉛筆だけじゃなくて」、「切って貼るのが出来るじゃない」、「そういうのもいいな」、という話はちょろちょろしてたね。会議だけじゃなくて。立ち話で「あーなんかこれ面白いね」とか。

インタビューK保育者⑤：

子どもの様子を見て、すぐ立ち話で話す。すぐ「こういうのをやってるね」とか。それはいつも話す。後、ここで、昼の時に、皆日誌を書きながら、いつも子どものことを言ってますね。

レストランごっこを提案したのは主にS保育者であるが、その背景には、子どもの様子やクラスの状況についての情報共有という場が、保育者全員が参加する会議だけではなく、S保育者とK保育者との昼の時間の話し合いや、立ち話の中でされていた。たとえば、制作の得意なNちゃんの「遊べない」様子、絵を描くのが苦手なUちゃんに対して、S保育者はK保育者と話をし、さらに室内での遊びを豊かにしたいと考え、レストランごっこという制作活動を導入することを決めていた。

そして、このレストランごっこにおける子どもたちの様子について、S保育者のインタビュー内容から見られる。

インタビューS保育者⑥：

「どんなメニューを作りますか」（S保育者）と聞いて、ハンバーグが作りたい子がいたら、ロールのなんか色を塗ったり、パンを作ったり。「レタスを作りたい」人が画用紙の緑を使って。描くだけじゃなくて、切ったものとか、立体的なものとか、マカロンとか本当にふわふわなもので作りたいとか、素材を自分で考えて作るような様な遊びが結構したのね。・・・(中略)・・・

デザートを作った人はデザートで、そこでまとめてたり、「わーすごいね、私も作りたい、作り方教えて」とかで、ケーキ屋さんをやってたんですね。

このように、子どもたちがS保育者の提案のレストランごっこに取り込み、自分の好きな物を作り始めた。その中で、子どもたちの互いに作った物を見て、「私も作りたい、作り方教えて」と教え合う協同的な姿が見られた。

⑤複数の保育者の遊びへの支え

レストランごっこ遊びがスタート前に、S保育者は、レストランごっこの提案を他の保育者たちに相談し、周りの他の保育者たちがこの遊びを見守る姿勢が見られた。

インタビューS保育者⑦：

最初は、私は紙皿を用意して、パーって出して、(中略)でもそれ皆（保育者たち）には言ってた。「こういうことがしたい」だって、Aさん（園長）からヒントをもらって。

職員会で、「こんな遊びしたいと思ってる」とH保育者、N保育者とかに言って、「お、い

いね」とか。一人でできないからさ。やっぱり見守ろうという大人がいないとできないしさ。私はつきっきりになったら、見守ってもらわないといけないし、「それは始めますね」っていつて。

インタビューN 保育者⑧：

「遊べてない子がいますよね」みたいなことをぶつぶつここ（ホールのこたつ）で話してて、「工作とかちょっと工夫できるといいよな」と言ってる。

インタビューS 保育者⑨：

一緒にやる時もあるし、やっぱり人が増えてくると、4、5歳でやってるから、5歳がスタートな感じでしたが。最初のうちは皆でやって、皆というのは職員も入ってたし、N 保育者とかも一緒にやってた。N 保育者が助けってあげたりとかして、「じゃ、こうすればいいじゃない」とか。「セロハンテープ付けければいいじゃない」とかそういうの言ってくれながらも、少し離れて見る。それはずっと続いてたから、2、3週間やってたんですね。だから、私休みのときもあるし、私が遅番の時もあるし、K 保育者がやってたりさ。

S 保育者の「一人でできないから」という話から、遊びを展開する際の、同僚の保育者との協力し合うことが S 保育者の中で意識されていることが考えられる。また、S 保育者の「A さん（園長）からヒントをもらって」という話から、レストランごっこ遊びについて、園長も含め、保育者たちの間に考え合い、相談し合い姿が見られる。

また、N 保育者は4歳児の担任であるが、5歳児クラスの子どもの様子もある程度を把握していることが分かる。ここで、保育者たちは常に話し合いにより、自分のクラスの子どもだけではなく、隣のクラスの子どもの状況も把握されていることが再び確認できる。

さらに、その後、2、3週間続いたレストランごっこ遊びに、N 保育者、K 保育者も遊びに参加したことが分かる。それによって、S 保育者がいない時でも、子どもたちがレストランごっこを遊ぶことができるようになった。

以上レストランごっこ遊びにおいて、保育者たちがクラスの状況、子どもたちの様子を情報シェアし、園長のアイデアも入れ、工作遊びの提案を考え合いされていた。そして、複数の保育者の参加により、子どもたちが長期間で遊びを続けることができた。ここで、園長と保育者たちがともに、保育内容を考え合い、保育実践を作りあげるような同僚性が見られている。このような同僚性により、レストランごっこの保育実践が展開されていたと考えられる。

c) 水族館作りの展開

⑥子どもの気持ちを大事した遊びの提案

恐竜づくりやレストランごっこのような工作遊びが、ほぼ7月から、9月まで4、5歳児の間で展開されてきた。11月のバス遠足では4、5歳児一緒に水族館に行くことになり、そこで、水族館作りについて保育者たちの間に話し合いがされていた。

インタビューK 保育者⑩：

水族館に行って、それで終わりじゃなく。どんなふうにしめるかを皆でここ（ホールのこたつ）で話して、「じゃ、作るのが好きだから、なんか作ろうか。」。

インタビューS 保育者⑪：

なんか急に「水族館に行ったから、水族館を作ろう。」じゃなくて、4歳児クラスだったら、広告で恐竜が作るとかがやっていたりしたから、5歳児クラスはレストランごっこがやっていたし、そういう作るのがすごく楽しかったりとか、そういう姿はあるから、「どうやっていく?」、「やっぱり製作やりたいじゃない」。

インタビューN 保育者⑫：

こういう（恐竜作り）のが楽しいから、「今年はちょっと作り物しめるね」みたいになると。「水族館（水族館作りのこと）で二クラスで一緒に行っちゃうか」って言って、二クラスで行って、ちょっと大きめの活動につなげるとか。・・・（中略）・・・

恐竜のきっかけに「あっそういうのがやったら面白いかも」と思っていて水族館はやっていった。水族館に行って、じゃ皆海の物を作ろみたいなことで皆で巻き込んだら意外と面白かった。

ここで、重要なのは、水族館作りは保育者たちが子どもたちに急な提案をし、やらせるのではなく、恐竜作りやレストランごっこの工作遊びの様子を昼時間のこたつで一緒に振り返り、子どもたちが工作遊びを楽しんでいる姿を共有し、次の水族館作りへの展開が考えられていた。また、そうした中には保育者たちが、保育実践を振り返り、これからの保育計画を同僚とともに話し合い、考えるような同僚性が見られる。これは、保育者たちの同僚性による、子どもの遊びたい気持ちを大事にした新たな遊びの提案と考えられる。

⑦子どもへのより豊かな対応

保育者たちが会議で水族館作りの具体的な関わりについて、話し合いがされたようであ

る。特に製作が苦手の子どもについて、保育者たちが様々な関わり方を考えていた。

インタビューS 保育者⑬：

ブロック会議の時かな。私たちだけじゃなかったから。「4 歳児クラスとも一緒にやりたいね」といったから、H 保育者（4 歳児担任）と N 保育者と、「そういうのをやりたいな」ってゆって。・・・（中略）・・・

4、5 歳になってくると、立体にしたい子って結構いるよね。そういうのは大事にしたいなと思って、だから「いろんな材料を出したいな」とゆって、紙に描いて貼ってた人もいるし、紙粘土を使った子もいるし。「どんな風に作りたいかな」とか結構、製作が苦手の子が苦手なのね。でも表現したいという気持ちは皆あるだから、非日常的な遠足に行って楽しかったから、水族館に行ったから、やっぱなんか残ってるものが皆あるの。でもそれを、一つのものに縛られちゃうとすごい難しい子は難しいから、U ちゃんは、絵を描くだけで、記憶だけじゃなくて、それをそのままして、ここに描くのがすごく出来なかったの。でもふわふわとしてたところがあるから、そのふわふわはどうやって出そうか、「紙テープとかスズランテープとか、そういうのはあるね」って言って、「じゃここから作ってみよか?」、くらげの足から作ってみたりとか。

U ちゃんという自分の思いを絵に表現するのが苦手な子に対して、保育者たちの間に「色々な材料を出したいな」、「どんな風に作りたいかな」と相談し合い、紙に絵を描き、切って貼るという一つの形に絞らず、紙粘土などの素材を使い、立体的な物を作るという提案が浮かんできたという。それでも難しい時に、「くらげの足から作ってみたり」という保育者のアイデアが見られた。このように、全員の子どもが水族館作りに参加しやすいような関わりが、一人の保育者で考えたものではなく、複数の保育者の話し合いにより考えられたことが分かる

水族館作りの子どもたちの様子について、以下の保育者のインタビュー内容から見られる。

インタビューS 保育者⑭：

ホールで、先に海を作ったんです。（中略）ワーと広げて、青い色を使って、バーと塗るような遊びを皆でして。・・・（中略）

F 君とかは、すごい小さな魚と、「?? の水草」（筆者が聞き取れず）だって。「こんな所に、いれられない」って言って（F 君）、「じゃどうしようか」って言ったら、箱を出して、「箱の中で作りたい」って、「深いところにいるから、青じゃない」と言って（F 君）、黒で塗

って。クレヨンで紙粘土作って、貼るんじゃなくて掘るんですって、一週間以上続けたりした。

工作遊びの展開過程における保育者の同僚性

以上、4、5歳児の一連の工作遊びにおいて、まず4歳児のT君が恐竜を作り始め遊んでいた。T君の遊び姿をみて、5歳児たちが徐々に恐竜作りに参加し始め、そして、4歳児が作れない部分を5歳児たちが作り、4、5歳児が一緒に恐竜作りを展開させた。その後のレストランごっこ遊びにおいて、子どもたちが自分で好きな物を作ったり、他の子どもに作り方を教えてもらい、2、3週間にわたって、レストランごっこ遊びが続いた。最後の水族館作りにおいて、4、5歳児が水族館に行く前にホールで絵具遊びで「海」を作り、水族館から帰ってきた後、自分たちが好きな魚や水草など、様々な形で作り、「海」につけ一つの水族館を完成させた。

このような、4、5歳児における一連の工作遊びは、保育者たちの同僚性により支えられた。保育者たちが自らのクラスだけではなく、他のクラスの子どもに対して意識を向け、4、5歳児と一緒に協力し合い、恐竜作りを楽しむように遊びを発展させる姿が見られた。また、二クラスの担任が子どもの遊んでいる様子をシェアすることで、子どもの恐竜を作りたいという気持ちを互いに確かめ、すぐ様々な材料を用意し、「パッ」と恐竜作りの展開を促進した。そして、他の保育者が広告を丸め、恐竜を作ったきっかけで、子どもたちが立体的な恐竜を作り始め、遊び内容がより豊かになった。

また、レストランごっこにおいて、そもそもレストランごっこ遊びの提案が保育者同士普段の子どもの様子から考えられた遊びであり、普段の子どもの様子やクラスの状況を保育者同士の間で共有され、新しい遊びのアイデアに繋がっていた。また、レストランごっこがスタートした時点から、複数の保育者が遊びを見守り、そして、複数の保育者がレストランごっこに参加することで、子どもたちが2、3週間にわたって遊びを続けることにつながった。

また、水族館作りにおいて、保育者たちがそれまで子どもたちの間で展開された工作遊びの様子に基づいて、水族館作りであれば、4、5歳児クラスともに楽しめると推測し実践を考えていた。さらに、水族館をどうやって作るかについて、保育者たちが会議で話し合い、水族館作りの形を一つに絞らず、子どもたちに色んな素材を提供するという提案があった。その提案により、絵を描くのが苦手な子どもも参加しやすくでき、魚や水草など子どもたちそれぞれ好きな物を作り、皆で水族館作りを楽しむことができた。

第3節 劇遊びの事例分析

5歳児クラスでは、子どもたちが自分でストーリーを考え、セリフを決め、一つの『おしろをつくろう』という劇遊びが行われていた。また、そこで楽しまれた劇は、12月14日に保育園のお楽しみ会でも演じられた。こうした劇遊びの流れを図3-1に示す。

図3-1 劇遊び全体の流れ

11月24日（木）	『ももたろう』劇遊び
11月28日（月）	動物の劇遊び一回目
12月1日（木）	動物の劇遊び二回目 シナリオ形成
12月2日（金）	『さるかに合戦と浦島太郎』の劇遊び
12月6日（火）	動物の劇遊び三回目 配役決め 動物作り
12月9日（金）	動物の劇遊び
12月12日（月）	お城・木作り
12月13日（火）	『おしろをつくろう』劇遊び
12月14日（水）	お楽しみ会で『おしろをつくろう』劇遊び

①劇遊びの導入

劇遊びが始まったのは、お楽しみ会の準備であるが、保育者は最初から、その意図を子どもたちに伝えず、とりあえず11月24日の朝の集まりの時間に『ももたろう』の絵本を子どもに読み聞かせ、その後『ももたろう』劇遊びを皆で行っていた。

インタビューT 保育者⑮：

けっこうスパンが短かったから、「突然ふるのは分からないよね」って、どんなのを作るとか難しいから、まずはあるもので一回遊んでみて、じゃ一回遊んでみた後に一回相談してみたいな流れはやっぱり、基本的には打ち合わせはして、今日はN保育者をやって、じゃ次の会は私がやってというのは打ち合わせはしつつ、代わり順番でやりながら。

担任同士の保育者が、お楽しみ会のためクラスで一つの劇遊びを作るために、急に子どもたちに劇遊びを考えさせるのではなく、事前の打ち合わせで「まずあるもので一回遊んでみて」ということにし、その後子どもの様子をみながら、劇遊びをクラスに導入するという実践の計画を考えた。

②個の子どもの気持ちを大事にした関わり

週明けの月曜日の朝の集まりの時間に保育者が子どもたちに「どんな劇遊びがしたい？」と聞いていた。今度は動物劇という提案が浮かんできた。しかし、その中で、Mちゃんは『さるかに合戦と浦島太郎』の劇遊びをしたい様子があったようである。

保育記録（Mちゃんの様子）③：

11月28日（月）さて月曜日、朝の集まりで再び「どんな劇遊びがしたい？」と聞いてみました。（中略）そういえば、Mちゃんは家で考えてきたことがある。なんて話していたなあと思い「Mちゃん、何かやりたいことあるっていったよね。」と声を掛けると「まだいい。」とみんなの意見をまずは聞いて・・・といった様子。P君が『さるかに合戦と浦島太郎をあわせたの！』と言うと、Mちゃんも「それがいい！」と、すかさず賛成。

Mちゃんは週末でさるかに合戦と浦島太郎劇を考え、月曜日の朝の集まりの前にN保育者に伝っていた。しかし、集まりに時間に皆の前に自分の意見を言うのが少し恥ずかしがっていたようで、「まだいい」と言い出した。ちょうどP君がさるかに合戦と浦島太郎を提案し、それに賛成したが、その後、動物劇の提案が圧倒的に多くため、その日にさるかに合戦と浦島太郎ができず、動物劇を皆でやっていた。そして、お昼ごはんの時間に、Mちゃんがぼやいた言葉をN保育者が聞きとった。

保育記録（Mちゃんの様子）④：

お昼ごはんの前に、「劇の話、つまんなかった」とポツリつぶやくMちゃん。「そうでしょ！何か思っているんだろうなって思ってたよ。」と声をかけました。思っていることを話してくれるまでに時間はかかりましたが「せっかく休みの日に一生懸命考えてきたのに、さるかに合戦と浦島太郎の話にならなかったのが嫌だった。」と話してくれました。「そうかあ。聞けてよかったよ。みんなに相談してみようよ。」始めは恥ずかしいからヤダ・・・なんて言っていたMちゃんでしたが、次の日の朝の集まりの場でみんなに提案してみました。

インタビューS保育者⑯：

Mちゃんは自分で考えてきたストーリーがあったから、（集まりの時間前N保育者に）「それをやりたい」って言うてくれて。でも朝の集まりの時に、皆は「動物の劇遊びがいい」という勢いがすごくあって。（Mちゃんが）せっかく考えたのに、言える雰囲気じゃないから言えなくて。でも、「ちょっと提案をしてみよう」（S保育者）というところで、「さるかに合戦とももたろうが合体した物語りをやりたいだけ」と、「いいよ」、「いいよ」って皆言

ってくれたから、まあ、先に動物の劇が出てたから、動物の劇をしてから、その次の日にMちゃんのリクエストがあったのをやって。

このように、翌日の朝の集まりの時間に、Mちゃんが自分で考えたさるかに合戦とももたろう合体した劇遊びを皆に提案することができた。しかし、クラスの中で、動物劇をやりたい子どもが多数いるため、その日にすぐMちゃんの提案の劇遊びが遊んでなく、動物劇を遊んでいた。そして、その次の日にMちゃんの提案の劇を子どもたちみんなで遊んでいた。

インタビューN 保育者⑩：

Mちゃんのさるかに（さるかに合戦とももたろう）のやりたい勢いとクラスの勢い、どう考えでも動物のわけ、だけと、Mちゃんの気持ちは無視できないし、「どうしよう」って二人でずっと話してる状況がこの間。（中略）「今日やってよかったね」。（中略）さるかに（さるかに合戦とももたろう）はTさんが中心にやって、その後も二人でTさんと一緒にやって、彼女（T保育者）は年長児初めてで、グッとのっていくところはちょっとやるねって二人の中で話して。

前頁の保育記録③に見られた「どんな劇遊びがしたい？」という保育者の言葉に対して、Mちゃんから自分で考えた劇を皆でやってもらいたいという言葉が聞かれた。そこで、担任の間で、「Mちゃんの気持ちは無視できない」という話し合いがなされ、まず朝の集まりの時間にMちゃんが自分で皆に提案できるようにサポートすることを決めた。しかし、クラスで動物劇をやりたい子どもが多くいるため、保育者がその日に動物劇を行い、翌日にMちゃんが考えた劇を遊ぶことにした。

また、N保育者のインタビューの内容から、担任二人の保育者が劇遊びを通し、T保育者の普段の子どもへの関わりについても、話し合いされるような同僚性が見られる。

③話し合い時に、子どもの気持ちを向くような関わり

5歳児たちの劇遊びの特徴の一つとして、子どもたちが自分たちで『おしろうをつくろう』という劇遊び考えていた。保育記録に子どもたちのその様子が書かれている。

保育記録⑤：

朝の集まりの時間で「どんな劇遊びしたい？と聞いてみました。…（中略）…

「じゃあお家を作る話は？と子ども。「なるほど、じゃあどんなお家がいい？」（保育者）、「レンガ！」、「お城は？」・・・といった具合です。こういう話になるとCちゃん、Qちゃん

などが積極的に意見を言っているなあ。S君にはイメージがはっきりあって「イヌワシは守り神になればいい！」などとグッとポイントになる意見言うなあ、などなど、子どもの様子を見ながら、問いかけを重ね、子どもの声を拾い、キーワードをホワイトボードに書いていくと・・・なんだかお話が出来ました！

このように、『おしろうをつくろう』劇の話はクラスで盛り上がってきた。そして、このような集まりの時間が少し長くなってくると、おしゃべりしているような子どもが出てきた。そこで、担任二人の保育者一人が子どもの前で話、一人が子どもの関心を皆の話し合いに向くようにサポートする関わりがなされたようである。

インタビューN 保育者⑩：

私は前で話をする、後ろのほうの子どもがよく見えません。後ろのT君とS君と後ろでしゃべってけどさ、おしゃべりして話には参加していないって見えても、実は劇の話、役の話をしてたり、二人（S保育者とT保育者）の話とかをする時、「あの時はあの子こう言ってたね」、「そうだったね」とか。

インタビューT 保育者⑨：

気持ちが向くようにサブが動いてる感じ。やっぱ、長いとだんだん気持ちがこう、ずっと聞いてられないみたいな人はまずまずいるわけ。それから、「今こういうふうに言ってるんだけど」、T君はやっぱこういうふうになっちゃうから、「どう思う？」みたいな、T君はねS君とぶつぶつで言ってるの。それはね、N 保育者が言ってることつながってないから、ただのおしゃべりになっちゃう。だから、「伝えよう」みたいな、気持ちが劇も今の話に向くようになっていうように周りがつくっていく。子どもたち自身が長時間で向くのが難しいから、こちらはこうなんだって。

このように、『おしろうをつくろう』において、子どもたちが徐々に劇のイメージを膨らませ、一つの話についての話し合いをしていた。このような、朝の集まりの時間に、子どもの前で話すN保育者と子どもの気持ちを話し合いに向くようにサブをするT保育者が二人で、それぞれ役割を果たし、子どもの話し合いの展開がよりスムーズにされたと考えられる。

劇遊びの展開過程における保育者の同僚性

以上、5歳児の劇遊びの展開において、まず11月24日の木曜日に『ももたろう』の劇遊

びを行い、週明けの月曜日に「どんな劇遊びをしたい？」と子どもたちに聞くと、色々なアイデアが現れ、その中で、動物劇の提案が徐々に具体的になっていた。ところが、週末さるかに合戦とももたろうを合体した劇を考えていたMちゃんが自分の提案を皆に言えず、皆の動物劇の話が「つまらなかった」とつぶやいた。こうしたMちゃんのとつぶやきを捉えたN保育者がその様子をT保育者に伝え、翌日の朝集まりの時間に、T保育者の援助でMちゃんが皆に自分が考えた劇を皆に提案した。その後、やはり動物劇をやりたい子どもが多数いたため、クラスで動物劇を話し合い、『おしろをつくろう』という劇遊びをクラスで作り上げた。

劇遊びの保育実践を支えた保育者の同僚性について整理すると、次のようなものになる。まず、最初の劇遊びの導入について、子どもたちに自然に劇遊びに取り込むような関わりを担当同士で打ち合わせされ、実践の計画が話し合われている。そして、多くの子どもの動物劇をやりたい気持ちと、Mちゃんの自分で考えた劇をやりたい気持ちを大切にするため、担任間で劇遊びの展開の順番を相談した。さらに、子どもたちが『おしろをつくろう』という劇遊びについて話し合う間、N保育者が司会し、T保育者が子どもの関心を劇遊びに向けるような関わりがなされている。このように、子どもたちが劇遊びに取り込み、自分のやりたい気持ち、皆でストーリーを作るための話し合いはT保育者とN保育者の同僚性に支えられていたと考えられる。

第4節 総合考察

本論文の目的は、保育者の同僚性が、いかに協同的な遊びの展開に影響を与えているのか、保育記録や保育者へのインタビュー・データから明らかにすることであった。

本章の第1節では、A保育園の保育者たちの同僚性を検討した。そこでは、①カンファレンスの場で、それぞれの保育実践や子ども一人一人への対応、さらに今後の保育計画について考え合う、②日常の保育の中で、立ち話やホールのこたつを囲み、子どもの様子やクラスの状況をシェアする、③子どもに対する関わりや、困っていることなどを積極的に相談し合う、といった側面が見出された。

第2、3節では、恐竜作り・レストランごっこ遊び・水族館作り・劇遊びの保育実践において、保育者たちの同僚性が保育実践に対して、どのような影響を与えたかを分析した。

そこでは、まずA園の保育者たちが常にカンファレンスの場や、様々なやりとりを通して、各クラスの状況を共有されている。それにより、恐竜作りにおいて、保育者たちが他のクラスの子どもの遊びの様子にも意識され、同僚の保育者とともに恐竜作りに関わるこ

とによって、異年齢の協同的な遊びが展開されていた。そして、そのような情報共有に基づき、保育者たちがより子どもの遊びたい気持ちを読み取ることができる。こうした、レストランごっこ、水族館作りにおいて、保育者が子どもの気持ちを大切に活動の提案が考えられた。

また、複数の保育者が遊びに参加することで、恐竜作り遊びにおいて新たなきっかけが作られ、レストランごっこにおいても、遊びが長期間にわたって持続することができた。

さらに、劇作りにおいて、担任同士が子どもたちに自然に劇遊びに取り込むような関わりをしていた。その中で、個々の気持ちを大切にしながら、担任同士の相談し合う場面が見られた。また、子どもたちが劇のストーリーについて話し合う場面では、N保育者が司会をし、T保育者が子どもの関心を劇遊びに向けるような関わりもなされていた。

こうした保育者たちの様々な関わりが事例1と事例2から見られた。ここで、特に、以下の二つを強調したい。

異年齢における協同的な遊びの可能性

事例1の4、5歳児の一連の工作遊びの特徴として、異年齢における協同的な遊びが展開されていることである。特に恐竜作りにおいて、最初は4歳児のT君が恐竜作りを始め、T君の様子を見た5歳児たちも徐々に「作りたい」と言い出した。

このような子どもたちの様子に対して、保育者たちが色々な材料を用意し始め、そして、保育者が実際に広告で丸め、恐竜の体を作ったことで、子どもたちが立体的な恐竜を作り始めた。さらに、恐竜を作る時に、4歳児が作れない部分を5歳児に手伝ってもらい、4、5歳児が一緒に協力し合い、恐竜作りに取り込んでいた。

このような実践の背景には、A園の保育者たちの同僚性が見られる。保育者たちは、保育実践のカンファレンスでの話し合いや、日中の立ち話、昼の「こたつ」時間につぶやきによって、常に自分の担当のクラスの子どもだけではなく、三つのクラスの子どもたちの様子や状況を常に把握されており、他のクラスの子どもにも積極的に関わりがされている。そのような関わりによって、子どもたちもクラスの壁を越え、一緒に一つの遊びに取り組むことができた。

さらに、N保育者の「この大物はさ、うちのグラスとても作れない。5歳児クラスで作れる？」という5歳児子どもへの関わりが、4、5歳児の恐竜作りにおける協力し合う姿の促進だと考えられる。

以上、保育者たちこのような同僚性に基づいた子どもたちへの関わりにより、4、5歳児

たちがクラスの壁なし、一つの恐竜作り遊びに取り込むができ、異年齢における協同的な遊びの展開が可能になった。

なお、合同保育の時間に、4, 5 歳児の子どもたち皆でホールで過ごすため、互いの遊びの姿を共有でき、異年齢における協同的な環境作りの一つであると考えられる。本研究は、保育者の同僚性に焦点を当てるため、異年齢における協同的な遊びの環境作りに関しては、他の研究に譲ることとする。

子どもの気持ちを読み取るまなざし

加藤（2007）は、保育者と子どもの対話的關係における、保育者の対話的能力を述べている。その対話的な能力は、子どもの遊びたい願いを読み取る能力である。ただし、それは保育者個人の中にあるだけでなく、本研究の中で見られたような、保育者同士の関係の中に見られるという側面もある。

たとえば、恐竜作りにおいて、N 保育者と S 保育者の「きた」という話で、互いに子どもの遊びの様子をシェアし、すぐ恐竜作りの材料を用意し、遊びが「パッ」と展開することができた。その「きた」という話の背景には、それまで展開してきた工作遊びの子どもたちの様子が担任の間にすでに共有されることがある。こうした、情報共有の下で、担任の間に、より子どもの遊びたい気持ちをキャッチできたと考えられる。

また、レストランごっこにおいて、S 保育者と K 保育者が、クラスの子どもの様子について、昼の時間に相談し合い、日中に子どもの様子を見て、すぐ立ち話でその様子をシェアする姿が見られる。こうした話し合いにより、クラスの中に遊べない子どもたちに対する遊びに集中できる遊びの提案が作られた。ここで、保育者たちがキャッチしたのは子どもの遊びたい気持ちではなく、遊べない状況である。そして、子どもの状況に基づいた保育計画の提案ができ、子どもの実際の様子と保育計画の接点を作ることができたと考えられる。

また、水族館作りにおいて、まず、保育者たちが子どもたちにバス遠足で水族館に行くため、急に水族館作りをやらせるのではなく、それまで、恐竜作りやレストランごっこの実践を振り返り、子どもたちの工作を楽しんでいた気持ちを基盤として、水族館作りを提案した。さらに、絵を描くのが苦手な子どももが水族館作りに参加しやすいため、保育者たちが昼時間に話し合いしながら、様々な関わり方を考えていた。こうした、保育者たちが同僚とともに、保育実践を振り返りながら、新しい保育計画を作っていくような同僚性により、子どもたちのやりたい気持ちを大事にした関わりが見られる。

さらに、「おしろうをつくろう」劇遊びにおいて、クラスの多数の子どもが動物劇をしたい気持ちと対照に、Mちゃんは自分で考えた劇をしたい気持ちがある。その気持ちを受け止めたN保育者がT保育者と共有、T保育者のサポートにより、Mちゃんが自分で皆に提案できた。ここで、保育者たちがクラスの一つの協同的な遊びの中、個々の子どもを大切にする関わりが見られる。

このように、同僚性に基づき、保育者たちが子どもの遊びたい気持ちも含む、子どもの気持ちをより読み取ることができると言える。そして、このような子どもの気持ちを読み取るまなざしにより、保育者中心主義の協同的な遊びの克服、子どもの気持ちを大事にした保育実践の提案ができるだろう。

本研究の課題

本研究の課題として、分析資料となる保育者たちへのインタビューと保育記録のみで、二つの事例をより全体的に描くまでには至らなかった。その理由として、特に、事例1の中の、レストランごっこと水族館作りにおいて、子どものより協同的な姿のエピソード記述が十分ではなかったことが挙げられる。そのため、今後は協同的な遊びを支える保育者の同僚性を研究する際に、子どもの協同し合う場面やエピソードについての分析の必要性が考えられる。

また、本研究では、工作遊びと劇遊びの二つの遊びを協同的な遊びとして検討している。一方で、保育実践において、協力的な遊びは工作遊び、劇遊び以外に、ルール遊び、探険遊びなど様々な遊びとして展開されている。このように、遊びの内容により協同的な遊びにおける保育者の関わり方も変化する。そうしたことから、それらの関わりの背景にある保育者の同僚性の分析において、本研究では見られなかった同僚性の機能を検出することが可能となるだろう。今後は、この二点を含めて検討する必要がある。

終章

本研究は4, 5歳児の工作遊び、5歳児の劇遊びの実践を取り上げ、保育者たちのインタビューや保育記録を分析しながら、協同的な遊びを支える保育者の同僚性を分析した。そこで、A園では、保育者たちがカンファレンスで、自分自身の保育実践を互いに紹介し、保育実践を語り合い、今後の保育計画を決めていく。また、日中では、様々なやりとりを通して、子どもの様子やクラスの状況が常に保育者たちの間に共有されている。さらに、子どもに対する自分の関わりや困っていることなどを同僚の保育者たちに相談し合い姿が見られている。このような同僚性に基づき、4, 5歳児異年齢における協同的な遊びの保育実践が可能となり、協同的な遊びにおける保育者が子どもの気持ちをより読み取ることができることを検討した。

特に、従来の協同的な遊びの実践的な課題は、保育者中心主義の協同的な遊びである。この課題を克服することを目的とした、保育者と子どもの対話的關係に基づいた保育実践では、保育者のやらせた協同的な遊びにならないため、保育者の子どもの遊びたい気持ちを読み取る保育者の専門性が要求される。

そのような保育者の専門性は保育者の個人の中にあるにもかかわらず、本研究の実践分析から、同僚性に大きく影響されることが明らかとなった。そして、保育者の同僚性に基づいた子どもの気持ちを読み取るまなざしは、単なる子どもの遊びたい気持ちの読み取りではなく、遊びたいが遊べないと困っている子どもの気持ち、自分の意見を皆に伝えない子どもの気持ちなど、様々な子どもの気持ちなのである。

このような保育者のまなざしにより、協同的な遊びにおいて、子どもの気持ちを大切にしたい遊びの計画、展開が可能になり、保育者中心主義の協同的な遊びを克服することができると言える。

参考文献

序章

- (1)幼稚園教育要領解説（平成 20 年 10 月） 文部科学省
- (2)保育所保育指針 厚生労働省
- (3)津田昌宏（2013） 教職の専門職性としての同僚性 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論業 第 33 号

第 1 章

- (1)幼稚園教育要領解説（平成 20 年 10 月） 文部科学省
- (2)保育所保育指針 厚生労働省
- (3)「幼稚園教育要領と保育所保育指針の関係」総合施設モデル事業評価委員会（第 4 回）
配布資料 文部科学省
- (4)中央教育審議会答申（平成 17 年 1 月 28 日） 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について（抄）」 文部科学省 hp
- (5)幼稚園教育専門部会（第 1 回～第 6 回）における意見 文部科学省 hp
- (6)幼児教育部会における審議の取りまとめ 平成 28 年 8 月 文部科学省 hp
- (7)保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ 社会保障審議児童部会保育専門委員会平成 28 年 8 月 2 日 文部科学省 hp
- (8)保木井啓史（2015） 幼児の協同的な活動はどのように成立しているか—メンターシップの概念による分析 「保育学研究」第 53 巻第 3 号
- (9)川田学 津田千明（2009） 幼児期における協同性とその援助の視点を探る 香川大学教育実践総合研究,18：65—78
- (10)同(9)
- (11)松本博雄 松井剛田 西宇宏美（2012） 幼児期の協同的経験を支える保育環境に関する研究—モノの役割に焦点をあてて— 「保育学研究」第 50 号巻第 3 号
- (12)加藤繁美（2007） 対話的保育カリキュラム（上） ひとなる書房
- (13)同(11)
- (14)佐藤康富（2009） 幼児期の協同性における目的の生成と共有の過程 「保育学研究」第 47 巻第 2 号

第 2 章

- (1)津田昌宏（2013） 教職の専門職性としての同僚性 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論業 第 33 号
- (2)アンディ・ハーグリーブス著 木村優・篠原岳司・秋田喜代美監訳（2015） 知識社会の学校と教師—不安定な時代における教育— 金子書房
- (3)藤田英典・酒井朗・秋葉昌樹・Suk-Ying Wong・名越清家・紅林伸幸・油布佐和子/ 結城恵・山田真紀・島原宣男（1996）教職の専門性と教師文化に関する研究（その 2）—PACT 質問紙調査を中心にして— 日本教育社会学大会発表要旨集録（48）
- (4)藤原文雄（2008）教職員理解が学校経営力を高める—学校で働く人たちのチームワークをどう活かすか— 学事出版
- (5)紅林伸幸（2007）協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—「教育学研究」第 74 巻 第 2 号
- (6)大場幸夫（2008）保育者相互の支え合い（総説） 「保育学研究」第 46 巻第 2 号
- (7)野本茂夫（2008）保育者が保育のゆきづまりを乗り越えるとき—保育実践における保育者相互の支え合い— 「保育学研究」第 46 巻第 2 号
- (8)秋田喜代美（1998） 実践の創造と同僚関係 現代の教育岩波講座「教師の像の再構築」（p235）
- (9)佐藤学（1993）教師の省察と見職＝教職専門性の基礎 日本教育学会年報 第 2 号
- (10)秋田喜代美（2000）子どもをはぐくむ授業づくり—知の創造へ—シリーズ教育の挑戦 岩波書店
- (11)秋田喜代美 佐藤学（2015）新しい時代の教職入門 有斐閣アルマ
- (12)大場幸夫（2007）子どもの傍らに在ることの意味—保育臨場論考— 萌文書林

第 4 章

- (1)加藤繁美（2007） 対話的保育カリキュラム（上） ひとなる書房

注 1：幼稚園教育要領（新旧対照表） 文部科学省 [hp](#)

注 2：福祉サービス第三者評価（2013 年度） とうきょう福祉ナビゲーション 公益財 団法人東京都福祉保健財団 A 保育園 [hp](#) 最新

注 3：A 園の職員会議データは園長の紹介内容により、筆者のメモから整理したものである。

謝辞

首都大教育学研究室に入ってから、あっという間に三年間を過ごしました。当初日本語も流暢にしゃべれなかった私を引き受けてくださり、最後までご丁寧な御指導をくださった田中浩司先生に本当に大変お世話になっておりました。感謝の気持ちを申し上げます。

また、浜谷直人先生にもいつも色々教えて、研究のアドバイスをいただき、感謝を申し上げます。教育学研究室の先生の方々にも総合ゼミで色々研究のアドバイスをいただきまして、大変お世話になっており、感謝を申し上げます。

田中ゼミの徳留由貴さん、須永真理さん、和田美輪さんに、日本語の修正、留学生活のご相談など、皆さんに御迷惑をかけながら、お世話になっておりました。

本論文の作成にあたり、対象保育園のご紹介、テーマの探り、内容のご指導、日本語のご修正など、田中浩司先生に色々ご迷惑をお掛けながら、ご親切なご指導をいただきました。また、須永真理さん、徳留由貴さんに、日本語を修正していただき、ありがとうございました。

対象A保育園の園長をはじめ、保育士たちにも、感謝を申し上げます。日々の保育に参加させていただき、インタビューのご協力、本当にありがとうございました。また、いつも遊んでくれた子どもたちにも、色々教えてもらっています。皆さんの素敵な笑顔を見せながら、一緒に保育園での時間が本当に楽しかったです。

本論文執筆にあたり、調査にご協力頂いたA保育者の方々、指導教員の田中浩司先生、及び大学の先生方に厚くお礼申し上げます。